



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Inteligencia Emocional como prevención del
Acoso Escolar
Emotional Intelligence as Bullying prevention

Autor/es

María Lucía Ruiz Serrano

Director/es

José Luis Soler

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2016/ 2017

*“Cuando digo controlar las emociones,
quiero decir las emociones realmente estresantes e incapacitantes.
Sentir emociones es lo que hace a nuestra vida rica”
(Daniel Goleman)*

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. LA PRÁCTICA ORIENTADORA	7
4. NEUROPSICOLOGÍA DE LAS EMOCIONES	10
4.1 BASES NEUROLÓGICAS DE LAS EMOCIONES	10
4.2 EDUCACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL	12
4.3 ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES	15
4.4 NEUROPSICOLOGÍA DE LA AGRESIÓN	17
5. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS	20
6. INTELIGENCIA EMOCIONAL FRENTE AL ACOSO ESCOLAR	22
7. REFLEXIÓN CRÍTICA	27
8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	30
9. BIBLIOGRAFÍA	32
10. ANEXOS	35
ANEXO 1	35
ANEXO 2	37

1. RESUMEN

El presente trabajo se centra en la Inteligencia Emocional como elemento necesario para la prevención del acoso escolar en alumnos escolarizados en la etapa de educación secundaria. Concretamente, la necesidad de incluir la IE como conjunto de habilidades a promover para una eficaz adaptación de los alumnos al entorno, potenciando la IE como complemento del desarrollo intelectual, para el desarrollo de la personalidad integral de los adolescentes. Además, tiene como objetivo la búsqueda de recursos en programas de IE, como el programa INTEMO, para la adquisición de habilidades socioemocionales necesarias para que estos alumnos estén equilibrados emocionalmente, mejor adaptados socialmente y tengan menos conductas disruptivas, trabajando siempre desde una educación inclusiva, ya que es el motor principal del proceso orientador, además de tener en cuenta el entorno familiar y social del alumno. Los agresores y las víctimas evidencian niveles bajos de IE por lo que es necesario facilitar un desarrollo de la IE del alumnado y de sus habilidades para relacionarse de forma eficaz consigo mismo y con su familia, compañeros, profesores, etc. Por lo tanto, es necesario fomentar la educación emocional en los centros escolares para disminuir el acoso escolar entre iguales y por consecuencia, el comportamiento agresivo.

Inteligencia Emocional, Prevención, INTEMO, Acoso Escolar, Agresivo

SUMMARY

The present work focuses on Emotional Intelligence as a necessary element for bullying prevention in students of compulsory secondary education. Specifically, the need to include EI as a set of skills to promote for an effective adaptation of students to the environment, empowering EI as a complement to intellectual development, for the development of the integral personality of teenagers. In addition, it aims to search for resources in EI programs, such as the INTEMO program, to acquire the necessary social-emotional skills so that these students are emotionally balanced, better socially adapted and have less disruptive behaviors, always working from an inclusive education, since it is the main engine of guiding process, In addition to taking into account the family and social environment of the student. The aggressors and the victims show low levels of EI, so it is necessary to facilitate the development of students' EI and their abilities to interact effectively with themselves and with their family, classmates, teachers, etc. Therefore, it is necessary to promote emotional education in schools to reduce bullying among peers and consequently, aggressive behavior.

Emotional Intelligence, Prevention, INTEMO, Bullying, Aggressive

2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende recoger toda la experiencia y las competencias adquiridas a lo largo del Máster en Profesorado y las respectivas prácticas en el centro escolar durante el curso 2016/2017. Constituye una síntesis de los aprendizajes obtenidos en relación a algunos trabajos realizados, desde la perspectiva de la orientación dentro de una educación inclusiva.

La orientación es entendida como el proceso compartido de colaboración entre los diferentes profesionales del ámbito educativo con objeto de conseguir para todo el alumnado una atención personalizada que posibilite el máximo éxito escolar y permita las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (DECRETO 135/2014, de 29 de julio). Estos elementos definitorios siguen la base de uno de los principales objetivos actuales de la educación, la ayuda a los estudiantes a ser autónomos y eficaces, contribuyendo a su desarrollo común. Esto sólo es posible en la medida en que los alumnos autorregulen su propio aprendizaje.

Al mismo tiempo, la orientación forma parte de la función docente, por lo que cada profesor tiene la responsabilidad de prestar una atención personalizada y continua de la totalidad de sus alumnos (DECRETO 135/2014, de 29 de julio), siendo esta la razón de la necesidad de cooperación entre todos los agentes educativos.

Los principios del orientador son: prevención/ anticipación a la aparición de desajustes en el proceso educativo, el desarrollo personal de todo el alumnado, la intervención social, teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se desenvuelve la vida escolar y familiar de los alumnos, el desarrollo de la orientación integrada en el proceso educativo y la cooperación de los diferentes elementos de la comunidad educativa (DECRETO 135/2014, de 29 de julio).

Además, el Departamento de orientación facilita la coordinación entre los distintos servicios de orientación educativa, posibilitando su constitución en una red de trabajo que favorezca actuaciones comunes colaborando en la innovación y formación educativa. Además, promoverá la colaboración entre los servicios de orientación y otros servicios sanitarios, sociales y educativos. En la tutoría se configurarán servicios de orientación en todas las etapas educativas.

Con el reciente acogimiento del III Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar en Zaragoza, en el que se abordaron investigaciones sobre la Inteligencia Emocional (IE) y las competencias básicas, y su aplicación en diferentes ámbitos, como es el educativo, se ha querido seguir con este tema, desde el papel del orientador, enfocándolo hacia la prevención de uno de los problemas que más se dan en las aulas, que es el acoso escolar o *bullying*.

El concepto de Inteligencia Emocional fue introducido por Maye y Salovey en 1900 en el ámbito educativo, para hacer referencia a un conjunto de habilidades que permiten que procesemos y razonemos eficazmente con respecto a las emociones, utilizando esta información para guiar sentimientos y acciones y, lograr así una mejor resolución de los problemas (Jiménez y López, 2013).

Como explican Jiménez y López (2013) el hecho de saber aprovechar la información que nos brindan nuestras propias emociones nos facilita un mejor ajuste psicológico, y un mayor bienestar. A partir de este reconocimiento surge el interés

por la aplicación del concepto de IE en el ámbito educativo, estableciendo su capacidad predictiva sobre la adaptación del sujeto frente a otros constructos, como es la violencia o acoso.

Jiménez y López (2013) basándose en las investigaciones de Gaeta, Teruel, y Orejudo, (2012) muestran que el alumno autorregulado, es decir autónomo e independiente, sabe modular su pensamiento, afecto y comportamiento para enfrentarse eficazmente a las situaciones de aprendizaje, integrando los aspectos de carácter intelectual, motivacional, y conductual. Esto provoca un mayor ajuste emocional en el alumnado, dotándoles de raciocinio para saber manejar cualquier situación conflictiva, como es el caso que nos ocupa.

La IE juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales, y, en definitiva, en la competencia social. Los adolescentes que tienen una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás, mantienen mejores relaciones sociales con iguales y padres, también poseen menor tensión en sus relaciones sociales y adquieren un mayor nivel de confianza y competencia percibida (Jiménez y López 2013).

Para Jiménez y López (2013) la conducta prosocial parece desempeñar un papel fundamental en la formación de las relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social. Además, las dimensiones de inteligencia emocional se relacionan positivamente con actitudes prosociales, siendo estas la atención emocional, la actitud de ayuda y la colaboración. Así, para estos autores los alumnos con más habilidades socioemocionales están más equilibrados emocionalmente y mejor adaptados socialmente que aquellos que presentan una inteligencia emocional baja, los cuales presentan escasas habilidades interpersonales y comportamientos antisociales que contribuyen a un ajuste social pobre.

No existe una definición exacta del término acoso escolar, pero es una forma de agresión repetida y deliberada, que es realizada por una o varias personas sobre otra, la cual se encuentra sin posibilidad de defenderse (Arce, Velasco, Novo y Fariña., 2014). Las conductas de maltrato puede que sean inherentes a las relaciones humanas, ya que siempre han existido, por supuesto, también las que tienen lugar entre alumnos en la escuela. Aparecen la burla, el insulto, el rechazo, la agresión física, etc, pero también se da la amistad, el compañerismo o la complicidad. El fenómeno del acoso escolar no ha sido un objeto de atención especial hasta las últimas décadas (Bisquerra, Coalu, Colau, Collell, Escudé, Pérez, 2014).

Algo ha cambiado en nuestra sociedad en los últimos años, produciéndose un incremento en la percepción de la violencia como problema, respecto a antaño. Un ejemplo, sería aquellos actos que eran aceptados como cosas de niños o peleas sin importancia en las que los adultos no debían intervenir. La sociedad está tomando conciencia de lo perjudiciales que pueden llegar a ser estas conductas tanto para quien la infringe como para quien las sufre, así como para el entorno que las tolera o las permite Bisquerra *et al.* (2014).

Los primeros estudios acerca del *bullying* son realizados en los países escandinavos a finales de los años sesenta y principios de los setenta (Bisquerra *et al.*, 2014). En España los estudios sobre el acoso escolar, son bastante recientes y se sitúan a inicios de los años noventa, pero han ido proliferando a lo largo de los años, tanto a nivel estatal como de comunidades autónomas. El porcentaje de alumnos implicados en situaciones severas de maltrato esta entre el 3% y el 5%, esto implicaría prácticamente a un alumno por aula.

La Asociación Española para la Prevención del Acoso escolar expone el auge de casos de acoso escolar que se está sufriendo en las escuelas españolas. Concretamente, la incidencia se sitúa entre el 9% y un 24%.

En la actualidad, debido a la existencia de las nuevas tecnologías y las redes sociales, ha aparecido una nueva forma de acoso, es el llamado ciberacoso o *ciberbullying*, una forma de acoso que implica el uso de teléfonos móviles (mensajes de texto, llamadas, etc), internet (redes sociales, whatsapp, páginas web, etc) u otras tecnologías de la información y la comunicación, a través de las cuales se insulta, amenaza, acosa o intimida a otra persona.

Las encuestas facilitadas por Save the Children (2014), muestran que un 9,3% de los alumnos ha sufrido acoso y un 6,9% ciberacoso, saliendo peor paradas las chicas con un 10,6% de acoso sufrido, frente al 8% de los chicos. Las comunidades autónomas con más casos de acoso escolar han sido Andalucía, Melilla e Islas Baleares, siendo el promedio superior a la media nacional.

Continuando lo señalado anteriormente, la IE es un conjunto de habilidades que pueden ser desarrolladas y mejoradas, para que las personas aprendan a ser más conscientes de sus procesos emocionales y de razonar y comprender de manera inteligente sus emociones (Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera, y Fernández, 2013).

Para aprender y poner en práctica estas habilidades nace el programa INTEMO, que es un proyecto de educación emocional basado en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey. Se trata de un programa práctico en el que se adaptan los ejemplos y las actividades a la edad de los alumnos (12 a 18 años). Primero se han de adquirir las habilidades emocionales elementales (por ejemplo, la percepción o la comprensión emocional) para conseguir las habilidades de mayor complejidad (regulación emocional) (Ruiz, *et al.*, 2013). Por tanto, los ejercicios utilizados para el desarrollo de las habilidades más complejas también incluyen el trabajo de las básicas.

Para poder desarrollar las habilidades de IE se ha de aumentar la conciencia de los sentimientos de cada uno, eso es leer las emociones. Así se podrá predecir las acciones y los pensamientos de los individuos para posteriormente, comprender los sentimientos de los demás. Para que esta lectura de las emociones se lleve a cabo, se ha de conocer las propias necesidades y deseos, qué personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan esas emociones, cómo nos afectan y qué reacciones nos provocan (Ruiz, *et al.*, 2013).

Según Ruiz, *et al.* (2013), el programa INTEMO puede ser desarrollado por los tutores/profesores, los cuales tienen que poseer una formación previa en IE, con la ayuda del orientador, durante la hora semanal de tutoría. El tutor deberá promover el desarrollo emocional del grupo, haciendo un uso inteligente de sus habilidades emocionales en el ejercicio cotidiano de su docencia. Los beneficios de este programa y concretamente, de la IE, harán que el alumnado se relacione mejor con los demás debido a las altas habilidades emocionales y sociales adquiridas, mostrando un mejor ajuste y bienestar psicológico.

3. PRÁCTICA ORIENTADORA

El *DECRETO 135/2014, de 29 de julio* dicta que la complejidad de la comunicación en orientación debe estar fundamentada en el sentido y significado de la orientación, articulada desde lenguajes y referentes teóricos diversos, y matizada por los distintos interlocutores y contextos protagonistas de los procesos que determinarán las estrategias a utilizar.

Se trabaja la educación inclusiva como motor principal del proceso orientador, teniendo en cuenta el entorno familiar y social del alumno. Además, el orientador educativo debe tener un comportamiento ajustado a la ética y desarrollo profesional, ejerciendo las funciones de evaluación, asesoramiento e intervención en los diferentes ámbitos de actuación, promoviendo la comunicación y cooperación entre los agentes educativos. Con esto se suscita la reflexión crítica y los procesos de cambio, innovación y mejora de los procesos educativos.

El artículo 71, apartado 1, de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) refleja que: ‘‘ Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley...’’. Así, la educación emocional es una innovación educativa que responde necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Su práctica implica diseñar programas fundamentales en un marco teórico, para llevarlos a la práctica, contando con un profesorado debidamente preparado.

Para la orientación, la prevención y el desarrollo personal y social es en ciertos problemas la mejor solución, constituyendo las dos caras de una misma moneda. Dentro de esta se pueden considerar un conjunto de propuestas, en las cuales se integra la educación emocional, mejora de la autoestima, educación para la salud, educación sexual, prevención del estrés, etc.

La adolescencia es una etapa en la que se mejoran las habilidades de autorregulación y donde se interiorizan las competencias emocionales para una integración en el medio y un equilibrio personal. Para ello, es necesario desarrollar las capacidades relacionadas con el conocimiento de uno mismo, el autocontrol, la empatía, la motivación, la comprensión, etc, y que mejor manera que se realice a través de la Inteligencia Emocional. La Inteligencia Emocional es un aspecto importante, que contiene múltiples aplicaciones para la práctica, como puede ser la prevención del acoso escolar.

Este concepto de Inteligencia Emocional es relativamente nuevo en el ámbito de la Orientación Escolar, no solamente en alumnos con necesidades educativas específicas, sino en cualquier alumno. Así, es preciso que haya una corresponsabilidad y cooperación de los profesionales del centro, con las familias y con aquellos servicios, entidades y agentes externos implicados, para alcanzar el éxito y la excelencia de todo el alumnado, de acuerdo a sus capacidades y talentos, mediante programaciones didácticas, planes de orientación y acción tutorial, y los planes de mejora concretando estas decisiones y medidas en la práctica educativa.

La Inteligencia Emocional tiene beneficios en ámbitos tan importantes como la salud física y mental, el consumo de drogas, las relaciones interpersonales y la

conducta agresiva o el rendimiento académico de los adolescentes. Por tanto, la falta de estas habilidades emocionales afecta a los adolescentes tanto en su vida cotidiana como en el contexto escolar (Extremera, y Fernández, 2013).

En el caso de la conducta agresiva, los adolescentes con más habilidades emocionales presentan menores niveles de agresividad física y verbal, así como un número de emociones negativas relacionadas con la expresión de la conducta agresiva como son la ira y la hostilidad. Además, los adolescentes que tienen pocas habilidades emocionales están más desajustados en la escuela mostrando una actitud negativa hacia los demás.

Al margen de los aspectos normativos, la importancia de la Inteligencia Emocional en las prácticas orientadoras reside en el tratamiento de las competencias y destrezas de los alumnos en el mundo laboral y social al que se van a adentrar. Si el sistema educativo no forma lo que la sociedad demanda, esta quedará desfasada y por consiguiente estas personas estarán desconectados de una sociedad “sana”. Impulsando un sistema educativo de calidad favorecerá el dominio de las competencias clave, la promoción de la excelencia, y la reducción del abandono y el fracaso escolar.

En el Proyecto Educativo son manifiestas las actuaciones orientadoras que en la actualidad se demandan y por tanto también las relacionadas con la Inteligencia Emocional. Es decir, las actuaciones y programas que sean aplicados para desarrollar estos contenidos, resultan eficaces cuando no forman parte del currículum oculto, pudiendo mejorar los procesos educativos planteados. Por ejemplo, la educación emocional es una manera de prevención primaria inespecífica, que se puede aplicar a una multitud de situaciones, como la prevención de drogas, del estrés, ansiedad, acoso escolar, violencia, etc.

La orientación educativa tiene un papel relevante en la formación en competencias socioemocionales del alumnado (Bisquerra, 2006), poniendo el acento en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención sobre las competencias de la Inteligencia Emocional (Álvarez, 2001), consciente de que el aprendizaje de estas competencias no depende tanto de la instrucción verbal como de la práctica y el entrenamiento (Fernández y Extremera, 2002). Las actuaciones de los servicios generales de orientación se articulan a través de los siguientes ámbitos; el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial, la orientación académica y profesional y la atención a la diversidad.

Los modelos de intervención en orientación relacionados con la Inteligencia Emocional permiten al profesorado y demás profesionales distintas posibilidades de acción. Para Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2012) los modelos son representaciones de la realidad que se sitúan entre la teoría y la práctica y, configuran un marco de referencia para la investigación e intervención sin necesidad de recurrir directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan. Los modelos más consensuados son los siguientes (Parras, A., *et al.*, 2012):

- Modelo de counseling o consejo: proceso dirigido a ayudar al sujeto a comprender sus aptitudes, intereses y expectativas, con el objetivo de tomar una decisión vocacional (Parras, A., *et al.*, 2012). El instrumento utilizado es la *entrevista* actuando a dos niveles; cognitivo y emocional, mejorando las relaciones interpersonales a través de un clima facilitador (*rapport*). El objetivo principal es atender a las

necesidades que el individuo tiene en los ámbitos personal, educativo, social y profesional, satisfaciéndolas mediante cambios conductuales o comportamentales, desde una introspección y autoconocimiento (Parras, A., *et al.*, 2012).

- Modelo de consulta: proceso relacional, que potencia la información y formación de profesionales, se basa según Parras, A., *et al.* (2012) en una relación simétrica entre profesionales con estatus similares, es una relación triádica (consultor-consultante-cliente). La consulta vendría a cubrir necesidades, problemas o contenidos concretos de trabajo que vienen perfilados por la administración, como ámbitos susceptibles de mejora (Parras, A., *et al.*, 2012). Este modelo es excesivamente teórico y el profesorado, en muchas ocasiones no está por la labor de pedir ayuda a otros profesionales como el orientador (Parras, A., *et al.*, 2012).
- Modelo de programas: nace como consecuencia de las limitaciones observada en otros modelos y se desarrolla teniendo en cuenta las necesidades del contexto, dirigiéndose a todos los estudiantes, al grupo y su unidad básica de intervención es el aula (Parras, A., *et al.*, 2012). Se concede a todos los miembros del sistema educativo un papel dentro del proceso, haciendo imprescindible la implicación activa de todos ellos. La orientación debe ser de carácter preventivo, comprensivo, ecológico, crítico y reflexivo (Parras, A., *et al.*, 2012).
- Modelo de servicios: se caracteriza por la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de sujetos (Parras, A., *et al.*, 2012). Se centran en resolver las necesidades de los alumnos con dificultades y en situación de riesgo (enfoque terapéutico y de resolución de problemas), siendo individuales y puntuales. Este modelo facilita información a los agentes educativos, aunque se olvidan los objetivos, y las actuaciones se limitan al diagnóstico a través de test psicométricos (Parras, A., *et al.*, 2012).
- Modelo tecnológico: Parras, A., *et al.* (2012) exponen la discrepancia a la hora de considerar este enfoque como un modelo de orientación o no. No obstante, es un elemento clave, facilita el trabajo y agiliza la relación con orientados, pudiendo ser el marco global en el que se apoyan el resto de modelos. Este modelo permite al orientador funciones como la relación personal, grupal o la consulta en el desarrollo de la Inteligencia Emocional (Parras, A., *et al.*, 2012).
- Modelo constructivista: la misión del asesor es potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los profesionales que integran el centro educativo, y la capacidad de aprender de los alumnos.

Los modelos (Parras, A., *et al.*, 2012) ayudan a definir la implicación de los profesionales que los utilizan, puesto que dependiendo de cuáles son utilizados en la práctica educativa, las acciones profesionales y, en este caso, las asociadas a la Inteligencia Emocional, resultan ser puntuales o, por el contrario, programadas, siempre con la participación de toda la comunidad educativa para una mayor efectividad.

Las actuaciones y programas educativos se desarrollan en los centros educativos de educación secundaria, mayormente en el horario de tutoría, dinamizadas por los departamentos de orientación (Parras, A., *et al.*, 2012). Es sabido

que aspectos diversos, como la creatividad de los profesionales, el trabajo en equipo, el conocimiento de una determinada comunidad educativa, la permanencia en un mismo centro escolar, el género y el tiempo de servicios, entre otros muchos, son factores que explican la realidad de las actuaciones en relación a la Inteligencia Emocional en los centros educativos (Parras, A., *et al.*, 2012).

4. NEUROPSICOLOGÍA DE LAS EMOCIONES

4.1 BASES NEUROLÓGICAS DE LAS EMOCIONES

Las emociones son patrones de respuestas fisiológicas y conductuales típicas de la especie, concretamente, en los humanos estas respuestas se acompañan de sentimientos. La respuesta emocional está formada por tres tipos de componentes (Peña, J., 2007): conductual (ej; expresión de agresión), autonómica (ej; incremento de la frecuencia cardíaca) y hormonal (ej; incremento de adrenalina y noradrenalina).

Las emociones tienen una función *adaptativa*, preparando al organismo para la acción, otra *social*, comunican el estado de ánimo, y una última *motivacional*, que facilita las conductas motivadas) (Peña, J., 2007).

Según Peña, J. (2007) Ekman, uno de los autores relevantes en el estudio de la emoción, considera que las emociones básicas son seis (ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo), a las que añadiría posteriormente el desprecio y, de las cuales derivan el resto de las emociones secundarias. Estas emociones aparecen en todos los seres humanos y tanto la expresión como el reconocimiento de las mismas es innato y universal

Existen varias teorías sobre la relación entre cerebro y emoción (Peña, J., 2007). Según la *Teoría de James y Lange (figura 1)*, las emociones son respuestas a cambios fisiológicos de nuestro cuerpo. El estímulo llega hasta el cerebro y este organiza la respuesta emocional. Después, la retroalimentación de la respuesta emocional es la que origina en nuestra corteza la experiencia emocional subjetiva (estoy triste porque lloro) (Peña, J., 2007).

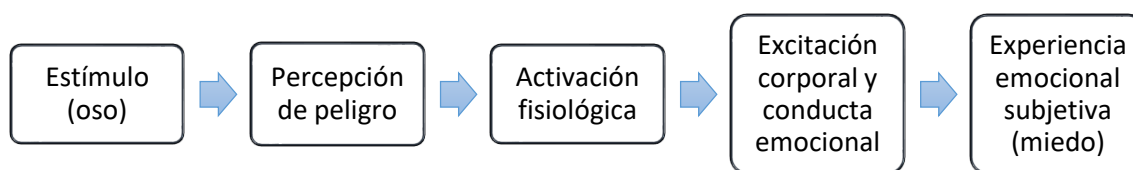


Figura 1. Teoría de la emoción de James y Lange

En la *Teoría de Cannon y Bard (figura 2)*, las experiencias emocionales pueden tener lugar independientemente de la Expresión Emocional (Peña, J., 2007). Un estímulo emocional activa el tálamo, y éste activa de forma simultánea la corteza y el hipotálamo. La excitación cortical provoca la experiencia emocional, y el hipotálamo organiza la respuesta autónoma, hormonal y conductual (Peña, J., 2007).

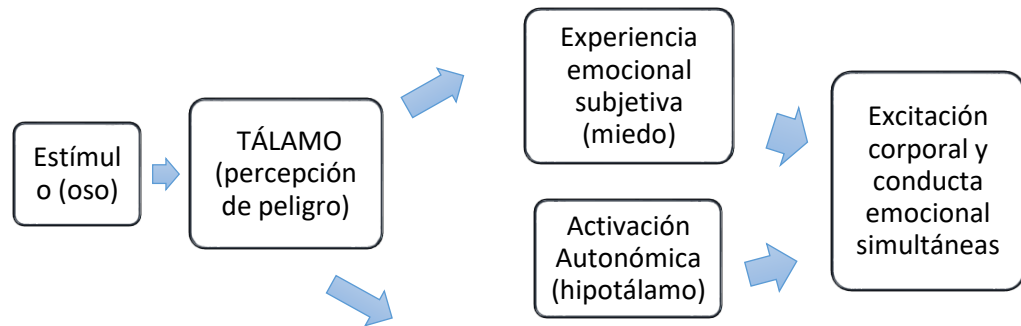


Figura 2. Teoría de la emoción de Cannon y Bard

Para Peña, J. (2007) una de las teorías cognitivas más representativas en la actualidad es la desarrollada por *Schachter* (figura 3), que reconcilia ambos enfoques (anteriormente comentados) al sugerir que la intensidad de la emoción puede resultar afectada por las respuestas corporales y que el cerebro está continuamente evaluando la situación.

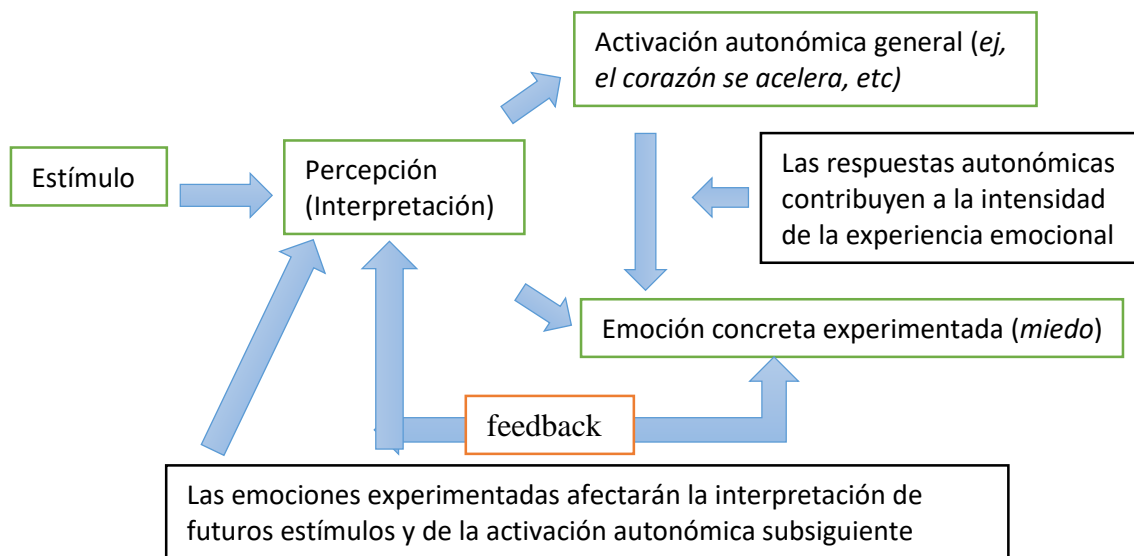


Figura 3. Teoría de la emoción de *Schachter*

Otra de las teorías más influyentes sobre el cerebro emocional es la impartida por James Papez (Peña, J., 2007). El ‘*circuito de Papez*’ describe las vías cerebrales de la emoción como un flujo de información a través de un circuito de conexiones anatómicas que va desde el hipotálamo a la corteza cingulada y vuelve al hipotálamo. Diferenciaba dos aspectos fundamentales en las emociones (Peña, J., 2007):

- El canal de pensamiento, donde se transmiten los datos sensoriales a través del tálamo hacia zonas laterales del neocórtex donde las

sensaciones se convierten en percepciones, pensamientos y recuerdos.

- El canal del sentimiento, que genera la experiencia subjetiva que confiere a los estímulos de propiedades afectivas

Más tarde MacLean (*figura 4*) introdujo la *teoría del sistema límbico* (Peña, J., 2007), en la que los sentimientos emocionales integran las sensaciones del exterior con las sensaciones viscerales en el hipocampo (cerebro visceral). Se incluyen en este sistema las estructuras cerebrales del circuito de Papez y la amígdala, el septum y la corteza prefrontal.

Actualmente no se mantiene la existencia (ni desde la neuroanatomía, ni desde el punto de vista funcional) de un circuito único y general que explique las emociones.

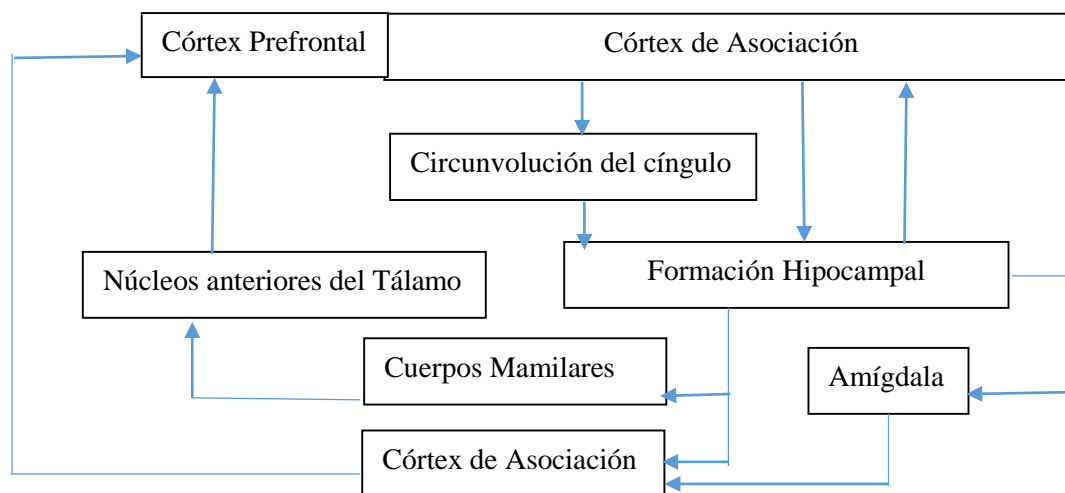


Figura 4. Teoría del sistema límbico de MacLean

La amígdala es una de las estructuras cerebrales implicadas en el procesamiento de la información emocional. Según Peña, J. (2007) las contribuciones más significativas recaen en estudios sobre el condicionamiento de respuestas de miedo.

Junto a esta estructura, el córtex orbitofrontal y el córtex ventromedial, son las regiones de la corteza prefrontal que están especialmente implicadas en la emoción (Peña, J., 2007).

Las emociones humanas son fruto de una acción más deliberada que depende del estado emocional inmediato del organismo y de otros factores como la situación externa, el conocimiento adquirido, el repertorio de conductas emocionales y, sobre todo, de la habilidad para anticipar, hacer planes y tomar decisiones sobre nuestra conducta futura (Peña, J., 2007).

4.2 EDUCACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)

Como explica Planas y Orejudo (2016) estamos asistiendo a continuos cambios en las etapas educativas, por lo que es preciso realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado no sólo en lo cognitivo y curricular, sino también en

lo emocional y social, respondiendo así a las necesidades de la comunidad educativa.

Por lo general, la escuela ha sido un ámbito muy rígido centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Así, cada vez hay más profesores que ven la educación emocional como un factor importante para gestionar conflictos, prevenir la violencia, facilitar las relaciones humanas y favorecer la motivación (Planas y Orejudo, 2016).

La IE, para Mayer y Salovey, está compuesta por un conjunto de habilidades emocionales que abarca desde aquellas de nivel más básico, que ejecutan funciones fisiológicas fundamentales, la percepción y atención a nuestros estados fisiológicos o expresivos, a otras de mayor complejidad cognitiva que buscan el manejo personal e interpersonal (Fernández, y Extremera, 2009). Las cuatro habilidades emocionales planteadas por estos autores son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Fernández, y Extremera, 2009).

Los estudiantes con menos IE presentan mayor probabilidad de desarrollar conductas desajustadas en su vida, no solo en el contexto escolar. Existen cuatro áreas en las que una falta de IE facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes (Ruiz, *et al.*, 2013). Estas son:

- *Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.* La IE da una oportunidad de integrar nuestra capacidad de análisis y de sentir para relacionarse socialmente de forma competente. Una mayor IE en esta área muestran individuos más prosociales, con relaciones de mayor calidad, más positivas y menos negativas, etc.
- *Inteligencia emocional y bienestar psicológico.* Más IE induce a un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y menos cavilación.
- *Inteligencia emocional y rendimiento académico.* En esta área la IE actúa como moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico, ya que la capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar los sentimientos y reparar el estado de ánimo negativo influye directamente en la salud mental del alumnado, que a su vez se relaciona y afecta al rendimiento académico.
- *Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.* En la aparición de conductas disruptivas existe un factor clave que son las habilidades que incluye la IE, y en las que subyace un déficit emocional. A menores niveles de IE los alumnos presentaran mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, favoreciendo el desarrollo de comportamientos antisociales, como las conductas autodestructivas como el consumo de sustancias (Ruiz, *et al.* 2013).

Otro autor, Goleman (2012) define la IE como la habilidad que posee toda persona para motivarse y persistir frente a las decepciones que pueda sufrir, así como también la habilidad para controlar impulsos y demorar gratificaciones,

regulando el humor y evitando que ciertos inconvenientes o trastornos disminuyan la capacidad de pensar. A ello le agrega la capacidad para desarrollar empatía y abrigar esperanzas en diversas situaciones. Por lo tanto, se podría decir que la IE hace referencia a las habilidades relacionadas con el autoconocimiento, el control de impulsos, la empatía, la motivación, el altruismo, etc., facilitando así el equilibrio personal y la integración social.

Tal y como sostiene Goleman (2012) en su libro *Inteligencia Emocional* existe la necesidad de los individuos de una nueva visión de la inteligencia más allá de lo cognitivo e intelectual y resalta la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social y afirma que existen inteligencias más importantes que la académica. Se inspira en las “*Inteligencias Múltiples*” de Gargner, en la que existen cinco rasgos principales que definen la IE y por las que se abren vías de investigación sobre la relación que existe entre aprendizaje e Inteligencia Emocional. Los cinco rasgos principales son:

- la *autoconciencia* o capacidad de análisis y percepción de las emociones,
- el *autocontrol* o capacidad de controlar y educar nuestros impulsos y emociones,
- la *automotivación* o capacidad de marcarse objetivos, motivarse y perseverar en los mismos,
- la *empatía* o capacidad de identificarnos o ponernos en el lugar de otro para percibir y comprender sus estados emocionales y
- la *competencia social* o capacidad de relacionarnos adecuadamente.

Existe gran interés en destacar la importancia de la capacidad de actuar inteligentemente respecto a las emociones, suponiendo que estas habilidades también pueden ser aprendidas y deben ser enseñadas desde los primeros años de la vida escolar (De la Barrera, Silvio, Acosta y González, 2012). Es importante ya que es durante esta etapa donde se producen grandes desarrollos de índole física, emocional y cognitiva que gravitan en la individualidad, la percepción y las respuestas del niño a su ambiente.

Las aptitudes emocionales podrían ser aprendidas y mejoradas en los niños a través de la educación, a lo que, Goleman (2012) señala que, para poder enseñar tales habilidades, debe comprenderse cómo funciona la arquitectura emocional del cerebro para así tener la oportunidad de modelar los hábitos emocionales de los niños. En la construcción de la vida mental existen dos formas de funcionamiento diferentes que interactúan entre sí. Una es la *mente racional*, que se relaciona con una forma de comprensión de la que somos conscientes y que hace a la conciencia reflexiva, capaz de analizar y meditar. La otra, la *mente emocional*, es impulsiva, poderosa y con frecuencia ilógica. Se extrae entonces que cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante se vuelve la mente emocional y más ineficaz la racional.

Sánchez, (2001) expone la existencia de múltiples estudios sobre la influencia de los aspectos emocionales en el aprendizaje. Valores como la solidaridad, cooperación, tolerancia, respeto a las diferencias, trabajo en equipo, etc, se pueden aprender y se deben enseñar, para que sean practicadas desde la infancia, debido a que los discursos verbales y los pensamientos formales no son difíciles de modificar, pero las emociones sí. Así, y siguiendo con lo expuesto por Sánchez

(2001), sólo una formación en valores y una educación de la IE pueden garantizar el establecimiento de estos valores en la sociedad.

4.3 ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EDUCACIÓN

La revolución de las emociones ha llegado a la escuela, pero para que sea todo un éxito ha de tratar una educación emocional rigurosa, transversal, creativa y que cuente con el apoyo de todos los agentes educativos, sociales y políticos. El objetivo sería instruir a los alumnos para que logren valerse por sí mismos en un futuro no demasiado fácil, y convertirlos en ciudadanos éticos que contribuyan al desarrollo común.

La importancia de impacto de las emociones en la educación se ha consolidado de tal manera en el ámbito académico que ya desde 2014 existe el primer manual sobre las emociones en la educación (Fernández, Cabello, y Gutiérrez, 2017). Como exponen Fernández, Cabello, y Gutiérrez, (2017), la educación emocional es una revolución pendiente y necesaria, que se debe comenzar en la familia y en la escuela lo antes posible, para que la educación y el desarrollo de las competencias emocionales forme parte esencial del desarrollo profesional.

Algunos autores como Fernández, Cabello y Gutiérrez (2017) exponen que el desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo (alumnado y profesor) beneficiará el desarrollo de un clima escolar positivo, y sobretodo favoreciendo el aprendizaje y bienestar personal, disminuyendo los comportamientos agresivos y promoviendo el desarrollo de las conductas prosociales entre iguales. Es el caso de la *convivencia escolar*, (Gómez, Romera, y Ortega., 2017) considerado como un indicador preciso de la calidad de los contextos educativos, ya que indica la vida en común y las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa. Algunos de los factores individuales clave que sustentan este constructo son, la IE, la competencia social y el dominio moral, que determinaran en una mayor parte la gestión de las relaciones y el estilo de afrontamiento de las situaciones de conflictividad y violencia escolar.

Para Fernández, Cabello y Gutiérrez (2017) que en su estudio analizan los beneficios de las competencias emocionales en la convivencia escolar del alumno, la influencia de las emociones y las competencias emocionales del profesorado, la IE es relacionada con diferentes variables como son, la salud física y mental, mayor bienestar y menor consumo de sustancias, menos conductas agresivas y un mejor rendimiento académico.

Debido a todo esto hay un importante énfasis en tres variables para el desarrollo de conductas cívicas y tolerantes hacia otros compañeros: la *IE*, la *competencia social* y el *dominio moral en la convivencia escolar*. Estas conductas dan lugar a relaciones entre iguales más satisfactorias y positivas, y generan una buena convivencia escolar (Fernández, Cabello y Gutierrez, 2017). Para ello es necesario desarrollar las habilidades de empatía, de reflexión, de regulación emocional, de tolerancia a la incertidumbre y fomentar los valores éticos en los alumnos, además el profesor también las ha de desarrollar para ser un modelo en el desarrollo positivo de los alumnos.

Respecto a la emisión de conductas agresivas, existe un énfasis en la necesidad de reducirlas por su alta prevalencia y sus consecuencias negativas.

Fernández, Cabello y Gutiérrez (2017) evalúan el papel protector de tres variables; la IE, la capacidad de control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres (ESE) y, muestran una relación entre los altos niveles en las tres variables con un menor número de conductas agresivas en los alumnos. Aunque intervenir en el estatus socioeconómico (ESE) de los padres es difícil, proponen el desarrollo de las habilidades individuales de IE y de control cognitivo. La IE se relaciona entonces con diferentes variables, como mejor salud física y mental, mayor bienestar y menor consumo de sustancias, menos conductas agresivas, así como mejor rendimiento académico (Fernández, Cabello y Gutierrez, 2017).

La capacidad para comprender los sentimientos de otras personas (empatía cognitiva) y la vinculación emocional con ellas (empatía afectiva), juega un papel importante en las dinámicas que afectan a la convivencia. Gómez *et al* (2017), basándose en Zych *et al.* (2017), exponen que lo más beneficioso y positivo es desarrollar ambos componentes en su justa medida, para que nos permitan comprender el punto de vista cognitivo y sentimental de otras personas conectando con ellas, sin que esto conlleve un abandono de la perspectiva personal. Asimismo, muestran como el desequilibrio en el desarrollo de la empatía afectiva es un elemento de riesgo de en el *bullying*. Siendo en este sentido, la empatía afectiva una cualidad sobresaliente en las víctimas y un importante déficit en los agresores, que manifiestan una gran dificultad verse afectados por las emociones que desarrollan otras personas, independientemente de que puedan llegar a comprenderlas.

Otros autores como Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte (2017) en sus estudios demostraron la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales. Así, para crear un buen clima escolar, cuanto mayores sean las competencias socioemocionales de los alumnos, mayores serán sus conductas prosociales. Las competencias emocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas predijeron el 24% de las conductas prosociales de los adolescentes. Asimismo, las competencias emocionales de adaptabilidad, manejo del enojo y emociones positivas explicaron el 9% del apoyo que los alumnos perciben por parte de sus profesores. Finalmente, el conjunto de todas las competencias emocionales predijo el 26% y el 11% de la implicación del adolescente en el contexto escolar y de la afiliación con sus compañeros, respectivamente (Ruvalcaba *et al.*, 2017).

Resaltando, otra vez, la importancia del mundo emocional en las prácticas docente, la influencia de las emociones del profesorado en el rendimiento del alumnado afecta de forma diferencial al proceso de evaluación, de manera que las emociones positivas generan una mejor valoración que las negativas y repercusión directa en los resultados y logros académicos de sus estudiantes (Ruvalcaba *et al.*, 2017).

Así, la formación en competencias emocionales y sociales del alumnado y del profesorado fomentan que los beneficios reportados sean positivos tanto a nivel personal como grupal. Tal y como muestran Ruvalcaba, *et al.* (2017), basándose en la literatura de Durlak (2016) la efectividad de la formación y de los programas de intervención en competencias emocionales y sociales deben seguir un plan adecuado de implementación, teniendo el objetivo de disminuir las probabilidades de fracaso en su aplicación y, por lo tanto, multiplicar sus efectos beneficiosos a medio y largo plazo.

Además, Gómez *et al.* (2017) basándose en Ortega y Mora-Merchan (2008) hablan de la empatía emocional como modulador del juicio moral de las personas y su capacidad para acometer actos moralmente reprobables (ej, agresión injustificada a otro igual). Esto es un proceso esencial el desarrollo moral para generar las pautas de reciprocidad ética que la misma convivencia exige, asimilando los valores y normas adquiridas en el proceso de socialización.

Como resultados de estos procesos de convivencia, actividad compartida, comunicación y modulación emocional, se va desplegando a lo largo de la infancia la competencia social, implicando el desarrollo y mejora de los comportamientos y las habilidades que los alumnos pondrán en práctica en su vida social teniendo en cuenta, por supuesto, las características del contexto en el que desenvuelven. Para adquirir estas competencias se requiere saber escuchar, exponer y compartir ideas, confiar y respetar a los demás, permitiendo crear y mantener el éxito en las interacciones que el alumnado mantiene con sus iguales, originando un gran impacto en la adaptación y ajuste psicosocial de niños y niñas (Gómez. *et al.*, 2016).

4.4 NEUROPSICOLOGÍA DE LA AGRESIÓN

La adolescencia es un periodo complicado y crítico en el que se producen grandes cambios a nivel fisiológico, personal y social. Existe una mayor probabilidad de la aparición de problemas de ansiedad, depresión y altos niveles de estrés.

En la aparición de conductas violentas están implicados la alteración estructural y funcional de los circuitos cerebrales implicados en la modulación emocional. Concretamente, la hipofunción del córtex prefrontal, unida a la hiperactividad de las estructuras subcorticales, se vincula a la agresión de corte impulsivo (Alcázar, Verdejo, Bouse y Bezos, 2010).

Para Alcázar *et al.*, (2010) cada vez existe mayor evidencia del correlato neuroanatómico que representaría un factor de vulnerabilidad en el desencadenamiento de conductas agresivas y antisociales. Las técnicas de neuroimagen muestran el papel crucial del córtex prefrontal y del sistema límbico, como circuitos cerebrales encargados de la regulación emocional y del origen de los comportamientos agresivos de carácter impulsivo.

No existe una comprensión completa de los complejos mecanismos que subyacen a la conducta agresiva y antisocial, pero existen hallazgos científicos que muestran la violencia asociada con factores genéticos, neurobiológicos y psicofisiológicos. Para comprender su etiología hay que tener en cuenta la interacción de variables biológicas con aspectos psicosociales y de aprendizaje (Alcázar *et al.*, 2010).

En la actualidad existe un tema que resulta de vital importancia porque afecta a todo el alumnado, es el caso de las conductas agresivas y la alta prevalencia de estos comportamientos en todo el mundo. Gutiérrez *et al.* (2017) basándose en Calmaestra, García, Moral, Perazzo y Ubrich, (2016) muestran los niveles preocupantes de violencia que se han alcanzado en España, concretamente el 9,3% de los alumnos consideran que han sufrido acoso escolar, siendo las chicas las que sufren en mayor medida estos comportamientos.

Para Gutiérrez, Cabello y Fernández (2017) esta alta prevalencia de las conductas agresivas hace necesaria la búsqueda de aquellos factores protectores que disminuyan estos comportamientos, estableciendo una relación entre la conducta

agresiva en este tipo de población y tres factores protectores de la aparición de esta que son; la IE, el control cognitivo y el estatus socioeconómico (ESE) de los padres. Precisamente, y junto a la bibliografía antes citada, altos niveles en estas tres variables son relacionados con menos conductas agresivas en adolescentes.

Entendemos por conducta agresiva aquella que trata de dañar a otra persona, la cual está motivada a evitar dicho prejuicio tanto para el agresor como para la víctima, conllevando aspectos negativos a largo plazo para ambos. Los adolescentes que sufren situaciones de agresión por parte de sus iguales presentan un menor ajuste psicosocial, mayor estado de ánimo depresivo y menor autoestima. Por el contrario, aquellos que llevan a cabo las conductas agresivas hacia los demás presentan un gran riesgo de llevar a cabo conductas contra la ley en su vida adulta, además, de generar síntomas depresivos o ansiosos, menor capacidad de regulación emocional y de presentar psicopatologías (Gutiérrez *et al.*, 2017). Entonces se comprueba que la conducta agresiva es un comportamiento inadaptado y de riesgo que causa más problemas de los que resuelve.

Para explicar los comportamientos que se producen en la conducta agresiva Gutiérrez *et al.* (2017) desarrollaron diferentes modelos integradores de la agresividad que explican de forma global este comportamiento agresivo. Uno de los modelos que proporciona un marco cognitivo y social integral e integrador para la comprensión de la agresión y la violencia es el *Modelo General de Agresión (GAM)*, en el que existen tres estadios básicos para esta comprensión. Estos estadios son (Gutiérrez *et al.*, 2017):

- Primer estadio o *foco de atención*, son las características específicas de la situación (por ejemplo, situación de provocación) y del niño o adolescente (rasgos de personalidad, estilos de crianza, etc), las cuales interactuarían para generar un segundo estadio.
- Segundo estadio o *estadio interno específico* (como afectos o cogniciones), donde una vez el estadio interno del adolescente se genera, se producirá, el último estadio.
- Tercer estadio o *evaluación de la situación*, será influida por el segundo estadio (el estado interno generado) y que determinará el resultado: si se produce o no la conducta agresiva.

Las variables protectoras actúan en los diversos estadios del GAM, pudiendo encontrar variables en la primera etapa facilitando la creación de un estado interno más positivo, por lo que favorecerán la posterior evaluación y toma de decisiones en disminución de la conducta agresiva (Gutiérrez *et al.*, 2017). También existen otras variables que intervendrían en estadios más avanzados del GAM. Se consideran entre otras, tres variables relacionadas con aspectos emocionales, cognitivos y personales: la IE, la *capacidad de control cognitivo* y el *estatus socioeconómico de los padres* (Gutiérrez *et al.*, 2017).

Un elemento protector de la conducta agresiva es la IE que actúa en diferentes momentos del GAM. Un adolescente que presente un déficit en la habilidad para percibir las emociones de los demás podría atribuir intenciones erróneas sobre otras personas durante las interacciones sociales, evaluando negativamente la situación frente a otro que tenga buenas habilidades de percepción emocional (Gutiérrez *et al.*, 2017). La habilidad de regulación emocional también estaría relacionada, como es el caso de aquellos que presenten una menor capacidad para regular sus emociones en situaciones negativas, generarán una alta activación

emocional, teniendo una mayor dificultad para controlar la emisión de una conducta agresiva hacia los demás (Gutiérrez *et al.*, 2017).

El entrenamiento de los adolescentes en IE (Gutiérrez *et al.*, 2017; Ruíz *et al.*, 2013), a través del programa INTEMO genera en los adolescentes niveles más bajos de agresividad, ira y hostilidad, mejorando los niveles de empatía, y asociando mejoras en el ajuste psicosocial de estos, además de presentar menor sintomatología depresiva y ansiosa, menor estrés y mayor autoestima.

Otra de las variables es la capacidad de control cognitivo, definida como la habilidad para inhibir una respuesta dominante y con cierto grado de automaticidad, en favor de otras respuestas que necesitan de la puesta en marcha de procesos atencionales más elaborados (Gutiérrez *et al.*, 2017). Su desarrollo es progresivo, requiriendo una maduración de las zonas cerebrales específicas dependientes de la edad, el córtex prefrontal. Este tipo de inhibición es entendida como un constructo heterogéneo que se da tanto a nivel motor como conductual o atencional Gutiérrez *et al.* (2017). Esta habilidad proporciona flexibilidad en la conducta permitiendo mantener un comportamiento dirigido a metas, detectando y resolviendo posibles conflictos durante el procesamiento de la información. Así, la conducta agresiva se relaciona con un déficit en la capacidad de control cognitivo, por lo que los adolescentes más violentos presentan un déficit a nivel conductual y cerebral en la capacidad de control cognitivo.

La capacidad de control cognitivo influye en la tercera etapa del GAM, con la contención de la conducta agresiva después de una evaluación negativa de la situación. Un mayor control cognitivo es relacionado con conductas menos impulsivas, por lo que aquellos adolescentes que tengan una mayor capacidad de inhibición conductual presentan estrategias de afrontamiento más reflexivas, así controlan las conductas agresivas de forma más eficiente (Gutiérrez *et al.*, 2017).

Existen otras variables protectoras de la conducta agresiva, como el estatus socioeconómico (ESE), que tienen un riesgo independiente del adolescente y que influyen en cómo se comportan los demás. El contexto familiar influye enormemente en la conducta agresiva y hay diversos factores que pueden influir desde esta perspectiva. Cambiar el ESE de las personas es muy difícil, por lo que se podría entrenar y fortalecer los otros factores protectores, los cuales dependen del adolescente (la IE y el control cognitivo).

Gutiérrez *et al.* (2017) recogen algunos estudios (debido a la escasa literatura al respecto) para apoyar la idea de reducir la conducta agresiva sin tener que intervenir en cada una de las tres variables para conseguir el resultado deseado o si existe una relación entre ellas de forma que, mediante el desarrollo de una de las variables, se puedan obtener mejoras en las demás. Los resultados obtenidos por estos autores en estudiantes universitarios, ya que no hay estudios recientes en adolescentes, muestran que aquellos que presentan una mayor IE poseen mejor control cognitivo en una tarea con estímulos emocionales que aquellos con peor IE. Por el contrario, no se ha encontrado relación entre la IE y el ESE en adolescentes.

No obstante, respecto al control cognitivo y la ESE, mayores niveles de ESE se relacionan de forma positiva con la capacidad de control cognitivo, siendo un mediador entre el ESE y variables como el logro académico cognitivo.

5. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Los trabajos seleccionados para la elaboración de este trabajo de fin de master son; la **“Memoria Prácticum II/III”**, más concretamente el tema recogido en el proyecto de innovación educativa (IE y acoso escolar) y, el **“Plan de Intervención del Departamento de Orientación”**, realizado en “Diseño Curricular en Orientación Educativa”. La elección de estos trabajos muestra el interés por la prevención del acoso escolar mediante programas de IE, con la intervención de los orientadores junto a todos los agentes educativos (familia, profesores, etc).

La motivación por la realización de este trabajo ha sido la búsqueda de recursos ante las dificultades que los orientadores educativos encuentran en su trabajo diario. Se entiende que existe un trabajo importante en torno a la prevención del acoso escolar tanto con alumnos, con las familias, como en el entorno escolar y los profesores. La idea de prevención, parte de un estilo de educación en positivo dónde se interviene en el triángulo alumnos-padres-profesores, para conseguir resultados óptimos, estables y duradero (Parras, A., *et al.*, 2012).

Según Soler (2016), la orientación educativa, la educación emocional y la convivencia son tres pilares fundamentales a través de los cuales se alcanza el desarrollo integral de la persona. Se puede decir que es evidente la relación entre la educación emocional y la orientación en el desarrollo social, emocional moral, físico, cognitivo, para favorecer el desarrollo integral de la personalidad del alumno y su bienestar. Para ello se necesita de un trabajo en equipo, de las familias, tutores, profesorado, alumnado, etc.

Tal y como expone Hue (2016) el bienestar es un sentimiento dependiente en mayor parte de las circunstancias, es un reflejo de nuestra manera de ver las cosas, es decir, de nuestra manera de pensar. El dinero, la salud, la posición o el poder también incrementan nuestro bienestar, por lo que una parte principal de nuestro bienestar depende de la sociedad o cultura material en la que se vive.

Dentro del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) se sitúa la orientación y educación emocional, para desarrollar competencias emocionales para aumentar el bienestar personal y social, complementando así la programación oficial con el abordaje de valores y actitudes relacionados con el contexto escolar y social (Soler, 2016). Además, en el POAT uno de los objetivos de trabajo es llegar a un adecuado desarrollo emocional, para el cual se ha de tener un buen conocimiento de uno mismo, desarrollar conductas de afrontamiento personal ante situaciones conflictivas, alta capacidad de comunicar y compartir experiencia y emociones, o adquirir la habilidad para el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales (Soler, 2016).

Para ello se deberá contar con varios principios (Soler, 2016):

- El conocimiento y comunicación de las emociones,
- La aceptación de uno mismo,
- El autocontrol,
- La empatía,
- La capacidad de resolver problemas,
- La habilidad para establecer vínculos,

- La autoeficacia percibida,
- La habilidad para automotivarse y autorrecompensarse
- La asertividad, etc.

Para favorecer el desarrollo integral de la personalidad del alumno existen gran cantidad de estrategias, técnicas, corrientes o modelos, como el análisis transaccional, la programación neurolingüística, el *mindfulness*, la psicología positiva o las técnicas de *coaching*, que tienen como objetivo el desarrollo de las emociones y sentimientos positivos de la persona, y se pueden utilizar junto a los procedimientos, métodos o técnicas que desarrolla la Inteligencia Emocional (Hue, 2016).

La Inteligencia Emocional ha tenido mucha repercusión en los últimos años. Hasta hace poco, la psicología y la educación indagaban con detenimiento el tema de la capacidad intelectual y de las aptitudes en relación con el aprendizaje. Sin embargo, aspectos como la motivación, las expectativas o las actitudes pasan a un segundo plano (Jiménez y López, 2009).

La sociedad sobrevalora la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, pero como muestran Jiménez y López (2009), ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. Tener en cuenta sólo los aspectos académicos, hace que la escuela priorice los aspectos intelectuales y académicos del alumnado, sin tener en cuenta los aspectos emocionales y sociales, ya que estos pertenecían al ámbito privado. Con la LOMCE se cambia esta concepción, concretamente el artículo 71, dice: ‘‘Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...’’.

Las relaciones interpersonales traen consigo una diversidad de intereses, deseos y conductas que algunas veces aparecen enfrentadas, surgiendo el conflicto entre individuos. Este conflicto aumenta cuando una o ambas de las partes enfrentadas poseen escasas habilidades en el ámbito de la IE (Cañete 2016).

La violencia en la familia y la escuela, ya sea de padres contra hijos, entre la pareja, de niños contra padres e iguales, es en la mayoría de ocasiones una consecuencia de la incapacidad de resolución de los conflictos cotidianos, que surgen de manera natural entre las personas (Cañete 2016). La educación, en el sentido amplio de la palabra, implica a padres, maestros, profesores, orientadores, etc., y debe incluir, en todos estos ámbitos y niveles, el conocimiento y capacidades de manejo emocional con el objetivo de evitar, en la medida de los posible, el daño causado por la violencia tanto física como psicológica (Cañete 2016).

Cañete (2016), basándose en Salovey y Mayer expone que una parte de este déficit en la resolución de problemas en los alumnos está relacionada directamente con la incapacidad de controlar las propias emociones y con las dificultades para comprender las emociones de los demás por diversas cuestiones, tales como un déficit de empatía, una falta de aprendizaje y reconocimiento de las emociones propias, una falta de educación en el respeto a los demás, etc.

Entonces es necesario que los alumnos tomen conocimiento y comprensión de las emociones para saberlas controlar, ya que estas habilidades emocionales como se ha expuesto anteriormente influyen en el bienestar personal y social, por lo

que es indispensable diseñar intervenciones dirigidas a incrementar estas habilidades emocionales en los adolescentes. Por eso Ruiz *et al.* (2013) presenta un programa llamado INTEMO, a través del cual se enseña a saber leer la información que nos proporcionan las emociones y pensar de forma inteligente con ella, ayudándonos a adaptarnos de forma rápida y apropiada a los acontecimientos de nuestro entorno.

El programa INTEMO permite conseguir un desarrollo continuado de las habilidades emocionales en los adolescentes a través de un aserie de actividades coordinadas y estructuradas y con un protocolo claro de actuación en cada sesión. La metodología del programa permite al adolescente poner en práctica todas las habilidades que han sido entrenadas (Ruiz *et al.*, 2013).

Los resultados en IE, con este tipo de programas, muestran que los adolescentes emocionalmente inteligentes poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, disfrutan de unas mejores relaciones sociales, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos, tienen un menor consumo de sustancias adictivas y obtienen a su vez un mejor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad (Ruiz *et al.*, 2013).

Así pues, es preciso incluir la IE como un conjunto de habilidades a promover para una eficaz adaptación de los adolescentes, potenciando la IE como un complemento del desarrollo intelectual. Ambos constituyen los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral de los adolescentes (Ruiz *et al.*, 2013).

6. IE FRENTE AL ACOSO ESCOLAR

Las situaciones de violencia escolar entre niños y adolescentes se han convertido en un fenómeno que se extiende por toda Europa y Estados Unidos, aunque es importante considerar que en cada población existen diferencias significativas condicionadas por el contexto social y cultural (Nocito, 2017).

Los problemas de convivencia y el acoso entre menores constituyen una de las principales preocupaciones dentro del contexto escolar en España. La incidencia del maltrato entre iguales es un fenómeno general que se da en todas las clases sociales y en todos los centros escolares considerándose como una realidad social que mantiene un patrón de comportamiento que se muestra estable (Nocito, 2017).

Conocer de manera precisa el fenómeno del acoso escolar permite por un lado acercarnos a qué es y a qué no es el acoso y, por otro, orienta en la labor de planificar la intervención que sea más efectiva (Bisquerra, R *et al.*, 2014).

Tal y como explica Bisquerra, R *et al.* (2014, 17) no existe un consenso con este término, solo aportaciones que recogen en su estudio:

- Bjorkqvist, Ekman y Lagerspetc (1982): “ el bullying es social por naturaleza y tiene lugar en grupos sociales relativamente estables, en los cuales la víctima tiene pocas posibilidades de evitar a sus acosadores y el agresor a menudo obtiene el soporte de otros miembros del grupo ”.
- Farrington (1993): “opresión reiterada, tanto psicológicamente como física, hacia una persona con un poder menor, por parte de otra persona con un poder mayor ”.

- Olweus (1998): ‘‘es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios’’.
- Eric Debarbieux (2001) comenta las microviolencias que se dan en la escuela y su repetición: ‘‘un insulto en el patio no es signo de predelincuencia, pero si se sucede en el tiempo puede ser realmente dramático’’.
- Ortega (2006): ‘‘la violencia interpersonal y el acoso escolar son formas ilegítimas de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonista, persona, grupo o institución, adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ello un daño físico, social o moral’’.

Para Bisquerra, *et al.* (2014) el contenido de todas las aportaciones hacia el acoso escolar permite establecer elementos esenciales a una situación de acoso escolar:

- *Desequilibrio de poder* visible entre agresor y víctima. Se trata de una relación asimétrica, es decir, una situación de abuso de poder (Bisquerra, *et al.*, 2014).
- Existe una *reiteración de las acciones*, que a veces pueden parecer anodinas (microviolencias), pero dañinas porque son recurrentes y persistentes en el tiempo (Bisquerra, *et al.*, 2014).
- Existe una *intencionalidad manifiesta* por parte del agresor o agresores de causar daño a la víctima (Bisquerra, *et al.*, 2014).
- La víctima se encuentra en una situación de *indefensión*, de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. Cualquiera de sus respuestas, se utilizará como excusa para justificar nuevas agresiones (Bisquerra, *et al.*, 2014).
- Es un *fenómeno de grupo* y no puede reducirse a una dialéctica agresor-víctima, ni aislarse del contexto en el que se produce (Bisquerra, *et al.*, 2014).

Entonces, y según Nocito (2017), basándose en Olweus (1980) se puede decir que el acoso escolar es un tipo de violencia interpersonal provocada por una perversión de las relaciones entre iguales que se convierten en desequilibradas y basadas en un esquema dominio-sumisión. La forma en cometer el acoso puede ser de manera verbal, física o de aislamiento social hacia la víctima (Nocito, 2017). Respecto al maltrato psicológico no se hace referencia de manera específica por considerarse presente en todas las formas (Bisquerra *et al.*, 2014). En la actualidad las conductas de rechazo social se han ido transformando desde formas abiertamente hostiles a otras más sutiles y encubiertas (Nocito, 2017).

La violencia en sí es ejercida durante el día a día en las relaciones y se va instaurando paulatinamente en una dinámica propagándose entre los miembros del grupo. Mediante esta progresión continuada y prolongada en el tiempo del acoso se produce la despersonalización progresiva de la víctima y pudiendo llegar a estallar en episodios de violencia grave y cruel, aparentemente inexplicable (Bisquerra *et al.*, 2014).

Regularmente son en las zonas comunes del centro educativo donde se producen las situaciones de acoso, aprovechándose de aquellos espacios como pueden ser el patio del recreo, el baño o el comedor, donde la supervisión es menor. Aunque, hoy en día no siempre se dan estos comportamientos dentro del centro, siendo el entorno de la víctima el otro lugar donde se dan, como puede ser el barrio, la calle, los parques, las nuevas tecnologías (Nocito, 2017).

Además, estos comportamientos disruptivos también pueden darse entre el alumnado de diferentes centros escolares, provocando una dificultad en la detección de estas por parte del centro y de la familia, pero como expone Nocito (2017), argumentado por Save the Children (2016): "aunque la escuela no sea la causante, ni dónde únicamente se gestiona la violencia, los centros educativos son claves para luchar contra ella", por ello, la responsabilidad sigue siendo de los docentes y de los equipos directivos siempre que repercutan en sus alumnos, aunque las situaciones de violencia no se den dentro del centro escolar, ya que ha de prevalecer el interés superior del menor (Nocito, 2017).

Las actuaciones necesarias para mejorar la eficacia de las intervenciones contra el acoso y por tanto disminuir el gran porcentaje de comportamiento agresivos en los alumnos, es centrándose en la prevención y desarrollo de competencias socioemocionales en profesores y alumnos, para darles las herramientas para poder gestionar las situaciones a las que se tengan que enfrentar.

Para Nocito (2017) en el desarrollo del acoso escolar están implicados factores contextuales y personales, y dependen de dos variables:

- Micro-sistemas sociales tóxicos que favorecen la aparición y permanencia de conductas de rechazo entre iguales provocando entre ellos una relación interpersonal no equitativa,
- El déficit de Inteligencia Emocional, que es clave para comprender y abordar la violencia escolar.

Los datos en España según Save the Children (y comentado con anterioridad), alertan de que el 9,3% de los alumnos ha sufrido acoso y el 6,9% ciberacoso. Según Nocito (2017) las experiencias de violencia son habituales en los adolescentes mediante insultos directos o indirectos, rumores, robo de pertenencias, amenazas o golpes. Además, seis de cada 10 niños/as reconocen que alguien les ha insultado en los últimos meses, de los cuales 22,6% expresa que ha sido de manera frecuente. Más de la mitad manifiesta que alguien ha dicho a otras personas palabras ofensivas sobre su persona, y un 20,9% de ellos afirma que esto ha ocurrido de manera frecuente (Nocito 2017). Así mismo, otra de las conductas más experimentadas por los alumnos es ser víctima de rumores, en donde un 28,8% dicen ser de forma ocasional y un 14,6% frecuentemente (Nocito 2017).

Una de las variables que se muestra diferente es el *género*, donde en el acoso tradicional las chicas lo padecen en un 10,6% frente a los chicos que es un 8%, y en ciberacoso es el 8,3% para las chicas y el 5,3% entre los chicos. Dentro de estos un 3,2% de las víctimas de acoso tradicional y un 4,2% de ciberacoso consideran que han sido víctimas debido a su orientación sexual (*bullying homófobo*), y un 5,1% el motivo fue su color de piel, cultura o religión (*bullying racista*) (Nocito, 2017).

Además, Nocito (2017) en Monjas et al. (2014) indica que los alumnos con necesidad de apoyo educativo son un grupo de riesgo y vulnerabilidad, ya que sufren mayor riesgo y mayores niveles de acoso e intimidación. Por el contrario,

algunos trastornos como es el caso de alumnos con trastorno por déficit de atención de tipo impulsivo, pueden hacer que el rol oscile entre acosar y ser acosado debido a sus criterios, favoreciendo que el alumno sea el acosador (Nocito 2017).

Entorno a las víctimas, para Nocito (2017) no existe un perfil unitario sobre estas, pero sí se da un patrón de conducta común en referencia a:

- al retraimiento social;
- el padecimiento de dolores somáticos y de miedo por ir al colegio;
- la depresión y a la ansiedad
- menor autoestima y bajo autoconcepto
- eventuales problemas de aprendizaje
- escasa asertividad

En cambio, el acosador se describe según Nocito (2017) en Díaz Aguado (2005) como impulsivo, con pocas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración y con dificultad para cumplir normas.

Como se ha nombrado anteriormente el déficit de Inteligencia Emocional es una de las características personales que se tienen en más consideración en los estudios sobre acoso escolar. Así, la IE es un factor protector de “conductas problema” como la violencia, la impulsividad y el desajuste emocional y ayuda a minimizar el impacto emocional de la violencia y a reparar la estabilidad personal.

Asimismo, existen diferentes perfiles de IE según el grado de aceptación de la violencia, por lo que aquellos alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos poseen una mayor habilidad para distinguir sus emociones (alta claridad emocional) más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Nocito, 2017).

Además de todo lo comentado otro factor importante en la educación emocional del alumnado es la familia y sus estilos parentales pudiendo ser un factor clave de protección o de riesgo en la aparición de situaciones de violencia escolar (Nocito, 2017). De esta manera aquellos estilos de crianza más punitivos de hostilidad, negligencia y permisividad se relacionan positivamente con la agresividad de los hijos.

Como ya se ha señalado la IE es un conjunto de habilidades que pueden ser desarrolladas y mejoradas. Precisamente las personas según Ruiz *et al.* (2013) pueden aprender a ser más conscientes de sus procesos emocionales y a razonar y comprender de manera inteligente sus emociones. Así partiendo de esta perspectiva el programa INTEMO es un proyecto en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey, que se centra en el aprendizaje de habilidades emocionales, tratándose de un programa práctico en el que se adaptan los ejemplos y las actividades a la edad de los participantes, para que puedan utilizarse con adolescentes de entre 12 y 18 años (Ruiz *et al.*, 2013).

Reconocer nuestros estados emocionales es esencial para predecir nuestras acciones y pensamientos. Por lo tanto, para poder comprender los sentimientos de los demás, se ha de comprender primero a uno mismo. Precisamente los alumnos deben conocer cuáles son sus necesidades y deseos, qué personas o situaciones les causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan esas emociones, cómo les afectan y qué reacciones les provocan (Ruiz *et al.*, 2013), para adquirir la habilidad

para manejar su propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas, y utilizar la información que les proporcionan las emociones en función de su utilidad, sin reprimir o exagerar la información que conllevan (Ruiz *et al.*, 2013).

Exactamente es preciso ejercitar y practicar las capacidades emocionales necesarias, para que una persona pueda aprender las habilidades emocionales y, así poder convertirlas en una parte más de su repertorio emocional. Precisamente y basándose en este punto de vista, se señala la importancia de enseñar a los alumnos de cualquier edad programas de IE que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones (Ruiz *et al.*, 2013).

El programa INTEMO, está basado en una estructura teórica que proporciona un medio eficaz para determinar y conseguir un desarrollo continuado de las habilidades emocionales básicas del alumno (Ruiz *et al.*, 2013). La implicación por parte de los padres o tutores, es necesario para conseguir la efectividad del programa.

Por lo tanto, el objetivo principal del programa es entrenar a la población adolescente en las habilidades emocionales que componen la IE, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás, disminuyendo las conductas desadaptadas y favoreciendo el bienestar general del adolescente en un nivel más intrapersonal, dotando de estrategias para la regulación de emociones internas, y a nivel interpersonal, incrementando las estrategias para manejar las emociones de los demás (Ruiz, *et al.*, 2013).

Este programa consta de 12 sesiones más una sesión introductoria desarrolladas en tres meses (una por semana). La primera sesión, además de realizar los grupos de trabajo en el aula, se destina a explicar de un modo teórico-práctico en qué consiste la IE y sus beneficios. Cada una de las siguientes sesiones comienza con la puesta en común de la tarea para casa encargada en la sesión anterior. Cuando finaliza cada sesión el orientador abre un espacio para que los participantes puedan expresar qué les ha hecho sentir el trabajo realizado y para resumir las ideas que han sido expuestas durante la sesión (Ruiz, *et al.*, 2013). Existen dos tipos de tareas: las tareas realizadas durante las sesiones y las tareas para casa.

Las actividades del programa INTEMO están distribuidas en cuatro fases (*Anexo I*), correspondiendo a las cuatro ramas del modelo de IE de Mayer y Salovey:

- percepción y expresión,
- facilitación,
- comprensión y
- regulación emocional.

El programa INTEMO puede ser aplicado en el ámbito escolar, concretamente en las horas de tutoría. El orientador es la mejor opción para aplicar este programa, aunque cualquier agente educativo que tenga formación pertinente en IE puede llevarlo a cabo, ya que estos van a actuar como modelos de gestión emocional. Las habilidades emocionales que se deben incentivar en los alumnos deberían ser enseñadas desde el dominio de dichas capacidades (Ruiz, *et al.*, 2013). Concretamente el educador debe promover el desarrollo emocional del grupo, lo que

implica hacer un uso inteligente de sus habilidades emocionales en el ejercicio cotidiano de su docencia.

Antes de la aplicación del programa, se recomienda que los alumnos sean evaluados en IE. Para ello se utiliza puede utilizar la escala TMMS, que es una evaluación de cómo percibimos nuestra IE (*Anexo 2*). Esta escala da cuenta de ciertas creencias y actitudes que las personas poseen sobre sus propias emociones y habilidades emocionales, permitiendo obtener un índice de “Inteligencia Emocional Percibida” (EIP) (Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso, I., Aritzeta, A., Haranburu, M. y Bilbao, A., 2011). Concretamente se centra principalmente en la habilidad para atender (*atención emocional*), comprender con claridad (*claridad emocional*) y reparar (*reparación emocional*) los propios estados emocionales (Balluerka, N., *et al.*, 2011)

Una vez realizada esta evaluación inicial, se aplica el programa INTEMO. Tras la finalización del programa, se vuelve a evaluar a los alumnos para analizar sus mejoras en las puntuaciones en IE. Ruiz *et al.* (2013) recomiendan hacer esta última evaluación antes de finalizar el curso, para determinar si las mejoras producidas por el programa INTEMO se mantienen en el tiempo. Es necesario disponer de un tiempo mínimo de consolidación para asimilar y poner en práctica el conocimiento y las habilidades emocionales. Entonces durante este periodo el alumnado identificará y pondrá en práctica sus habilidades y su confianza en que las influencias emocionales pueden estar bajo su control.

Respecto a la efectividad del programa INTEMO, Ruiz *et al.* (2013) han analizado los efectos del programa y han mostrado su efectividad global. Concretamente, las sesiones de entrenamiento tienen efectos en las puntuaciones de IE un año después, por lo que se mantienen los efectos a lo largo del tiempo.

7. REFLEXIÓN CRÍTICA/DISCUSIÓN

Según Nocito (2017) a nivel europeo los datos indican que las víctimas más vulnerables son el alumnado entre 8 y 11 años. En España el rango de edad donde hay mayores tasas de acoso escolar son de los 10 a los 12 años, con la agresión verbal como acción mayormente manifiesta. Siguiendo esta línea el 14% de los estudiantes de Primaria que son rechazados por sus compañeros, la mitad siguen padeciendo este rechazo (convirtiéndose casi en crónico) a lo largo de toda su etapa escolar (Nocito, 2017), por lo que están más expuestos a padecer problemas psicológicos, sociales y, por consiguiente, en un futuro laborales, debido a la constante presentación de la violencia en sus vidas y destrucción de su personalidad.

Estos acosadores (Inglés, Torrerosa, García, Martínez, Estévez y Delgado., 2014) son adolescentes con altas puntuaciones en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira, que además, presentan una Inteligencia Emocional más baja que sus iguales que muestran, por el contrario, puntuaciones más bajas en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira.

Así con respecto a la agresión física y la hostilidad, acciones como involucrarse en peleas o presentar pensamientos negativos sobre los demás y sobre la vida son aspectos muy relacionados según Inglés *et al.* (2014) con las dificultades para gestionar las emociones, ya sean propias o ajenas. Los alumnos con comportamientos agresivos muestran deficiencias en autocontrol emocional y empatía por lo que, presentan más dificultades para abordar las situaciones sociales

por no ser capaces de manejar adecuadamente sus emociones puede llevarlos a actuar de forma agresiva ante situaciones de incertidumbre.

Además de esta variable de comportamiento disruptivos, Martínez y Martínez (2016) indican la existencia de correlación entre la IE y el género, donde las mujeres muestran mayores puntuaciones en los rasgos de identidad asociados a la IE que los hombres, ya que estas parecen tener mayores habilidades interpersonales, y son más hábiles a la hora de percibir y comprender las emociones. En relación con la edad Martínez y Martínez (2016) afirman que a mayor edad mayor IE.

Consecuentemente a lo expuesto anteriormente, las conductas violentas se van desarrollando a lo largo de la Educación Primaria, por lo que se han de intervenir precozmente para que los alumnos no corran riesgo de exclusión y no integren esquemas insanos de relación (Bisquerra, *et al.*, 2014). Ya que es durante la vida adulta donde son reflejados las consecuencias y el gran impacto psicológico que tienen aquellas personas que sufren acoso escolar. Algunas de estas consecuencias en la víctima son, por ejemplo, la destrucción progresiva de su autoestima y el incremento de la falta de confianza en sí mismos y en sus capacidades (Nocito, 2017).

Al mismo tiempo, estos alumnos que sufren muchas conductas de intimidación o *bullying* y alto índice de agresión poseen bajo nivel de IE, es decir, una estructura de pensamiento poco flexible, baja capacidad para adaptar su forma de pensar a las diferentes situaciones, nivel bajo de aceptación de sí mismo y de los demás, baja capacidad para establecer relaciones gratificantes, etc. Además de poseer poca capacidad de enfrentarse a las situaciones estresante, baja autoestima y baja tolerancia a la frustración (Garaigordobil, y Oñederra, 2010).

Además, aquellas víctimas de acoso frecuente que no han recibido ningún tratamiento ni han estado protegidas sufren un riesgo cuatro veces mayor de padecer estrés postraumático. Por otro lado, existe un mayor incremento de la ideación suicida, sobre todo en aquellos casos donde se han producido conductas de violencia psicológica basadas en burlas y exclusión social (Nocito, 2017).

Este trabajo tuvo como objetivo principal mostrar los beneficios de la IE tanto en la vida personal de los alumnos, y su utilización para la prevención del acoso escolar, generando conductas prosociales, más estables, sanas, etc, mediante la adquisición de competencias emocionales y el manejo de las emociones. Según toda la información plasmada a lo largo de todo el trabajo, se pone en relieve que los adolescentes que reciben muchas conductas sociales positivas, tienen alta IE, como una estructura de pensamiento flexible, capacidad para adaptar su forma de pensar a las diferentes situaciones, nivel adecuado de aceptación de sí mismo y de los demás, capacidad para establecer relaciones gratificantes, etc (Garaigordobil, y Oñederra, 2010). Esto conlleva a poseer un alto nivel de pensamiento positivo, alto nivel de responsabilidad, pocas creencias irracionales, alto nivel de ilusión y de ingenuidad. Por el contrario, aquellos adolescentes que tienen alto nivel de conductas antisociales, presentan un bajo nivel de IE (Garaigordobil, y Oñederra, 2010).

En relación entre la IE y el clima familiar se ha comprobado cómo las relaciones de unión tanto en la niñez y adolescencia, como en la edad adulta, juegan un papel importante en la regulación de los estados emocionales. Según Martínez y Martínez (2016) los niños y adolescentes con mayor atención percibida, poseen mayor interés intelectual y cultural y mayor importancia a los valores de tipo ético. Por lo

tanto, la IE de los progenitores presenta especial relevancia ya que tienen un gran impacto sobre la transmisión de habilidades emocionales y el aprendizaje emocional de sus hijos (Martínez y Martínez, 2016).

Con el Programa INTEMO los alumnos mejoran su educación emocional poco a poco, no es un aprendizaje rápido, pero si se realiza correctamente es beneficioso y dura en el tiempo. Es más bien un trabajo lento, que se desarrolla con el compromiso de todos los agentes educativos del centro, con el que el alumno aprenderá a tomar conciencia de sus emociones, a expresarlas, pueda afrontar conflictos y gestionarlos, por ello se necesita ayuda y, por lo tanto, se necesita tiempo. Según Fernández *et al.* (2017) estos programas muestran efectos positivos a corto y largo plazo en la salud mental y los adolescentes, al disminuir el afecto negativo y varios síntomas clínicos como la ansiedad, el estrés social y la depresión. Igualmente, el desarrollo de la IE de los adolescentes contribuye a que muestren menores niveles de conducta agresiva y mayores índices de conducta prosocial.

Los adolescentes entrenados en IE a través del programa INTEMO obtienen niveles más bajos de agresividad, ira y hostilidad, aumentando así sus niveles de empatía. Asimismo, se relaciona con mejoras en el ajuste psicosocial de los adolescentes, que muestran niveles más bajos de depresión y ansiedad, menor estrés y mayor autoestima, incluso seis meses después del entrenamiento en el programa (Fernández *et al.*, 2017).

Tanto Inglés *et al.* (2014) como Salguero, Fernández, Ruiz, Catillo y Palomera (2011) abalan la relación entre IE entendida como habilidad y la percepción sobre las relaciones interpersonales, es decir, las habilidades emocionales predicen el ajuste psicosocial de los adolescentes. Los adolescentes que muestran una mayor destreza a la hora de identificar el estado emocional de otras personas poseen mejores relaciones sociales y percepción de estas, mejor consideración hacia sus padres y, un menor nivel de sentimiento de estrés y tensión en las relaciones sociales. Todo esto pone de manifiesto la relevancia del manejo emocional en las interacciones agresivas (Inglés *et al.*, 2014). Por consiguiente, Salguero *et al.* (2011) presentan como la percepción emocional, que es una habilidad integrada dentro del conocimiento emocional, predice también de forma significativa el nivel de confianza y competencia percibida por los adolescentes, además, de tener implicación a la hora de predecir la competencia social y académica.

Así se puede concluir a través Salguero *et al.* (2011), desde el modelo de IE de Mayer y Salovey (Salguero *et al.*, 2011), la percepción emocional es el primer paso en el procesamiento de la información emocional, por lo que, si las emociones no son adecuadamente percibidas, las personas difícilmente podrán hacer un uso adecuado de ellas. Por tanto, Salguero *et al.* (2011) encuentran una relación positiva entre percepción emocional y el bienestar con las relaciones interpersonales y con los padres, por ello es posible que aquellos adolescentes con mejor habilidad para saber los sentimientos de las personas de su entorno utilicen esta información para mostrar mayor empatía hacia ellos, ayudarles a regular las emociones que sienten y, también para modificar su comportamiento y adecuarse mejor a las situaciones sociales.

Además, Salguero *et al.* (2011) destacan la importancia de los programas de intervención (como, el programa INTEMO) centrados en el entrenamiento de la IE, ya que mejoran el bienestar psicosocial de los adolescentes y la convivencia en el

centro escolar. La habilidad de reconocer las emociones en los demás es susceptible de ser entrenada, desarrollada y mejorada, por lo tanto, la mejora de esta competencia puede ser un aspecto importante para fomentar las relaciones sociales positivas y prevenir la aparición de problemas psicológicos y emocionales (Salguero *et al.*, 2011).

8. CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS DE FUTURO

La educación inclusiva tiene como finalidad prestar una atención educativa de calidad que favorezca el desarrollo del alumno a nivel personal y educativo, garantizando así, la igualdad de oportunidades, maximizando los recursos existentes para todo el alumnado, haciendo efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Fernández, 2011). Por lo tanto, se trata de un enfoque educativo basado en la diversidad como elemento enriquecedor del proceso enseñanza-aprendizaje y del desarrollo humano, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (Fernández, 2011).

Para lograr un desarrollo integral del alumnado es necesario promover el desarrollo afectivo, cognitivo y social. Así, la educación emocional debe estar presente en el centro escolar como un proceso continuo y permanente que persiga formar personas más libres (Fernández, 2011). La comunicación es alguna de las habilidades básicas que deben desarrollar por parte del alumnado para que sepan expresar sus necesidades con precisión, soliciten ayuda, sepan manejar la ansiedad, además de que tomen un papel activo y controlen su lenguaje y convivan con compañeros de acuerdo a unas normas.

Facilitar un desarrollo de la IE, de las habilidades que tiene una persona para relacionarse de forma eficaz consigo mismo y con su familia, compañeros, profesores u otras personas de su entorno, es importante y, los resultados de Garaigordobil, y Oñederra (2010) evidencian que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de IE, lo que permite que haya implicaciones prácticas generando la necesidad de implementar programas de prevención/intervención en el contexto educativo para estimular la IE (autoestima, tolerancia a la frustración, afrontamiento del estrés, etc.). Estos programas tienen implicaciones positivas para disminuir el número de alumnos que sufrirían acoso o violencia por parte de sus iguales, así mismo el número de agresores que tengan conductas antisociales y disruptivas (Garaigordobil, y Oñederra, 2010). Esta necesidad de fomentar la educación emocional también ha sido puesta de relieve por otros autores como Bisquerra, *et al.* (2014).

Siguiendo el mismo hilo, según los resultados obtenidos por Gutiérrez, *et al.* (2017) una línea de intervención sería evaluar cómo el entrenamiento del control cognitivo disminuye o previene la conducta agresiva en los adolescentes, y la relación entre el control cognitivo y la ESE, con la que se obtiene que a mayores niveles de ESE se relacionan de forma positiva con la capacidad de control cognitivo (Gutiérrez, Cabello, Fernández, 2017).

Además, la alta prevalencia según Gutiérrez, *et al.* (2017) de comportamientos agresivos durante la adolescencia genera una necesidad de llevar a cabo intervenciones para reducirlas y prevenirlas, ya que son los agresores los primeros que sufren las consecuencias negativas de estos comportamientos.

Este trabajo hace una exposición sobre el conocimiento actual acerca de la relación entre el comportamiento agresivo y la inteligencia emocional, al tener en cuenta las manifestaciones conductuales de la respuesta agresiva (agresión física y verbal) y las manifestaciones cognitivas y emocionales/afectivas (Inglés *et al.*, 2014). La EI está vinculada a las expresiones agresivas conductuales (de tipo físico) y a las cogniciones, aunque se considera necesario que futuras investigaciones ahonden para esclarecer si la IE rasgo resulta un factor predictivo del comportamiento agresivo en la adolescencia o viceversa, mediante la realización de una investigación longitudinal para establecer estos vínculos causales.

Según Inglés *et al.* (2014) los adolescentes españoles que poseen altas puntuaciones en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira muestran niveles más bajos de IE que sus iguales con bajos niveles de agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira. Sin embargo, como expone Inglés *et al.* (2014) la influencia de la emoción sobre la conducta no está bien documentada, por lo tanto, es importante la realización de los estudios longitudinales donde se identifiquen las trayectorias evolutivas de los adolescentes que presenten déficits en IE, lo que conducirá a evaluaciones más precisas y a intervenciones más eficaces para la mejora del funcionamiento emocional y/o conductual de estos.

En cualquier caso, después de la realización de este trabajo se ha observado la importancia de fomentar la educación emocional en los centros escolares (Inglés *et al.*, 2014) para disminuir las tasas de acoso escolar entre iguales y el comportamiento agresivo en el alumnado de educación secundaria (Inglés *et al.*, 2014). Tal y como expone Sánchez (2001) en los centros educativos es muy frecuente observar el nivel de agresividad, tanto verbal como física, siendo los problemas que más preocupan aquellos relacionados con la disciplina, el respeto a los demás, la falta de habilidad en los adolescentes para solucionar conflictos, su bajo nivel de motivación, etc. Este ajuste socioescolar de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico y a conductas disruptivas en el aula, así como respecto al estrés y la ansiedad, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo y la madurez vocacional la IE parece aportar cierto grado explicativo (Pena, Repetto., 2008).

Por otra parte, como se ha ido exponiendo a lo largo de este trabajo existen numerosas ventajas en la adquisición, manejo y práctica de las competencias emocionales en el ámbito educativo, en el crecimiento personal y en el acceso al mundo laboral (Pena, Repetto, 2008), por lo que en el estado actual de nuestro sistema educativo es necesario una formación en competencias emocionales y sociales rigurosa, tanto de los futuros docentes durante su formación como del profesorado que se encuentra en activo a través de la formación continuada (Fernández, *et al.*, 2017).

Con esta formación se generaría un contexto apropiado para que sean estos agentes educativos los que aplicasen los programas y más, concretamente haciéndolo desde sus contenidos curriculares de forma transversal (Fernández, *et al.*, 2017), lo que permitiría conectar las competencias emocionales y sociales con los diferentes conocimientos que se trabajan desde el centro escolar (Fernández, *et al.*, 2017). Para que todo esto sea posible, como bien exponen Fernández, *et al.* (2017), será necesario una alianza en la educación, siendo la inclusión del desarrollo de las competencias emocionales y sociales una de las líneas de actuación prioritaria, dentro de los currículos oficiales de cada etapa educativa e involucrando a la mayor parte de la comunidad educativa.

La escuela está avanzando por detrás de la sociedad (Sánchez, 2001), por lo que, si no sabe abordar eficazmente los problemas internos de los centros educativos y no atiende a las demandas y las necesidades del mundo social de los adultos, puede producirse una desconexión entre la enseñanza y el mundo real. Como expone Sánchez (2001) la resistencia a los cambios en el entorno de la educación es mayor que en otros ámbitos, lo que puede llegar a ser un fracaso importante de la educación frente a la sociedad.

En cualquier caso, es necesario preparar al alumnado en capacidades como la creatividad, generosidad, autocontrol, convivencia, resistencia al estrés, sociabilidad, respeto a la diversidad, automotivación, cooperación en equipo, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc. (Sánchez, 2001). Todo ello se debería realizar como objetivos educativos explícitos y no como objetivos pertenecientes al “currículum oculto”, los cuales están en la subjetividad de cada profesor.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar, M. A., Verdejo, A., Bouso, J. C., y Bezos, L. (2010). Neuropsicología de la agresión impulsiva. *Revista de Neurología*, 50(5), 291-299.
- Álvarez, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Ciss-Praxis
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. Barcelona ESE, nº11, pág. 9-25.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso, I., Aritzeta, A., Haranburu, M. y Bilbao, A. (2011). *TMMS-23: escala de evaluación de la inteligencia emocional percibida en adolescente*. Recuperado de <http://studylib.es/doc/6731229/tmms-23--escala-de-evaluaci%C3%B3n-de-la-inteligencia-emocional>.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. Barcelona ESE, nº11, pág. 9-25.
- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., y Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. *Bilbao: Desclée de Brower*.
- Cañete, M. (2016). *Acción preventiva de la Inteligencia Emocional en la violencia. Tres experiencias clínicas*. Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones profesionales e investigaciones (227-232). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. (BOA 1/08/2014).
- De la Barrera, M. L., Donolo, D., Soledad, L., y González, M. M. (2012). Inteligencia Emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 17(1).

- Extremera, N. y Fernández, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Fernández, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva.
- Fernández, P., Cabello, R., y Gutiérrez, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1).
- Fernández, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3).
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2).
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez, O., Romera, E. M., y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1).
- Gutiérrez, M. J., Cabello, R., y Fernández, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1).
- Hué, C. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar*. Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones profesionales e investigaciones, (2), 32-45
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García, J. M., Martínez, M. C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1).
- Jiménez, M. I., y López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1).
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre
- Martínez, M., y Martínez, C. (2016). *Predicción del clima familiar a partir de la Inteligencia Emocional. Análisis multinivel*. Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones profesionales e investigaciones (612-621). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Martínez, M., y Martínez, C. (2016). *Relación entre la Inteligencia Emocional y género*. Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A.

- Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones profesionales e investigaciones (622-636). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación.
- Planas, J., y Orejudo, S. (2017). *Introducción*. Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones profesionales e investigaciones (9-18). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15).
- Peña, J. (Ed.) (2007). *Neurología de la conducta y neuropsicología*. Buenos Aires; Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguer, J. M., Palomera, R, Extremera, N y Fernández, P (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1).
- Salguero, J. M., Fernández, P., Ruiz, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Sánchez, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*, 7(1), 5-27.
- Soler, J. (2016). *Orientación, educación emocional y convivencia*. Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones profesionales e investigaciones (45-50). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- UNICEF, C. (2014). Save the Children. *The Whole Child: The Participation Articles*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf
- UNICEF, C. (2016). Save the Children. *The Whole Child: The Participation Articles*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_ju_ego.pdf

ANEXO 1

Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	
Evaluación IE	Fase 1: Presentación programa INTEMO. Percepción y expresión emocional.	Fase 2: Facilitación emocional.	Fase 3: Comprensión emocional.	
Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Fase 4: Regulación emocional	Evaluación IE			Evaluación IE

FASE PREVIA: INTRODUCCIÓN		
	OBJETIVOS	CONTENIDOS
Sesión 0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar a los participantes el programa INTEMO. ✓ Generar un clima adecuado para la aplicación del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación del programa IE. ✓ Formación de los grupos de trabajo.
FASE 1: PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL		
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a expresar las emociones de una manera adecuada. ✓ Desarrollar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de la expresión facial y corporal. ✓ Aprender a reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de imágenes que representan una interacción social. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividad: ¿Qué dice tu cuerpo? ✓ Actividad: ¿Qué están sintiendo? ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ El diario emocional
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a discriminar las diferentes expresiones faciales que empleamos para expresar las emociones. ✓ Aprender a expresar distintas emociones a través del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Comentando el diario emocional. ✓ Actividad: Busca tu par. ✓ Actividad: El museo de cera ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ El bazar emocional.
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a atender e identificar qué emociones nos provocan determinados objetos o sonidos. ✓ Comunicar emociones a través de la expresión artística. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Montando el bazar emocional. ✓ Actividad: Un artista emocional. ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Ellos se sienten...

FASE 2: FACILITACIÓN EMOCIONAL		
	OBJETIVOS	CONTENIDOS
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser conscientes de las asociaciones, en ocasiones a largo plazo, que establecemos entre nuestras experiencias y las emociones sentidas. ✓ Aprender a reconocer cómo las emociones influyen en la atención que prestamos a lo que sucede a nuestro alrededor. ✓ Observar que la atención normalmente es congruente con nuestro estado de ánimo, de manera que tendemos a focalizar nuestra atención a aspectos positivos de la realidad cuando nos sentimos bien y al contrario. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ La brújula emocional.
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretar las emociones no como un obstáculo para el pensamiento y la acción, sino también como facilitadores que podemos utilizar en el día a día si sabemos su función. ✓ Conocer el papel fundamental que tienen las emociones para facilitar que llevemos a cabo determinadas tareas, es decir, sus funciones básicas. ✓ Aprender a reconocer la influencia de las emociones sobre nuestros pensamientos, actitudes y comportamientos diarios. ✓ Conocer cómo las emociones influyen en la forma en que interpretamos, enjuiciamos los hechos o cosas, o en las tomas de decisiones que llevamos a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Comentando la brújula emocional. ✓ Actividad: Cada emoción con su situación. ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ ¿En qué estaría yo pensando?
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocer cómo las emociones positivas influyen en la creatividad, amplifican el pensamiento y dan lugar a más alternativas de respuesta. ✓ Entender que las emociones negativas limitan nuestras posibilidades para encontrar soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ ¿En qué estaría yo pensando? ✓ Actividad: Dime cómo te sientes y te diré cómo piensas. ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Un momento agri dulce.

FASE 2: FACILITACIÓN EMOCIONAL		
Sesión 6	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> creativas a las situaciones cotidianas (incluidas las relacionadas con nuestras interacciones sociales). ✓ Aprender a reconocer las sensaciones (visuales, auditivas, olfativas, táctiles, gustativas) que tenemos asociadas a diversas emociones. ✓ Identificar cómo las sensaciones nos provocan emociones. 	
FASE 3: COMPRENSIÓN EMOCIONAL		
Sesión 7	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a asociar los estados emocionales con diferentes etiquetas. ✓ Ampliar y enriquecer el lenguaje emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Un momento agrídule. ✓ Actividad: El Party de las emociones. ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Encuentra una situación a cada emoción.
Sesión 8	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar el conocimiento emocional. ✓ Descubrir cuál es la función de las emociones y comprender que todas las emociones son importantes y necesarias. ✓ Conocer la relación entre pensamientos y emociones, esto es, cómo los estados emocionales suelen acompañarse de determinadas formas de pensar o formas de valorar una determinada situación. ✓ Reflexionar acerca de la mezcla de emociones, esto es, por qué diferentes emociones pueden aparecer juntas en el tiempo aunque tengan una valencia afectiva diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Encuentra una situación a cada emoción. ✓ Actividad: El viaje en globo. ✓ Actividad: Pienso, luego siento. ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ De una emoción a otra.
FASE 3: COMPRENSIÓN EMOCIONAL		
Sesión 9	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar habilidades empáticas. ✓ Desarrollar la habilidad para ponernos en el lugar de los demás y comprender por qué se sienten de una determinada forma. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ De una emoción a otra. ✓ Actividad: Cambiando de rol. ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ En la mente de los demás.
FASE 4: REGULACIÓN EMOCIONAL		
Sesión 10	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejar las emociones propias y las de los demás. ✓ Provocar en los participantes autorreflexión sobre su comportamiento y pensamiento ante diferentes situaciones. ✓ Conocer las estrategias que los demás ponen en práctica a la hora de regular su mundo emocional, es decir, identificar estrategias posibles para manejar/regular los sentimientos, estados de ánimo y conductas en diferentes situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ En la mente de los demás. ✓ Actividad: ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...? ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Mi diario positivo.
Sesión 11	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar la regulación emocional interpersonal e intrapersonal. ✓ Hacer conscientes a los participantes de la capacidad que todos tenemos para influir emocionalmente en los demás con nuestra conducta verbal y no verbal. ✓ Aprender que el manejo del mundo emocional propio y ajeno nos permite desarrollar relaciones sociales más completas y satisfactorias. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ Comentando mi diario positivo. ✓ Actividad: ¿Qué me hacen sentir? ✓ Actividad: Conoce tu cuerpo. ✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ ¿Qué te hacen sentir?
Sesión 12	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a regular las emociones concretas y los estados de ánimo de los demás a través de situaciones cotidianas supuestas. ✓ Hacer conscientes a los participantes de la importancia de manejar nuestras emociones y de sus consecuencias para su entorno y para ellos mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> ✗ ¿Qué te hacen sentir? ✓ Actividad: ¿Sabemos manejar las emociones de los demás? ✓ Actividad: Observa, representa, comprende y valora. ✓ Resumen de la sesión, despedida y cierre.

ANEXO 2

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una ‘X’ la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

	1	2	3	4	5
	Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					